

Drühl, Sven; Geier, Thomas

Didaktik des Durchbruchs. Dietmar Kamper ein Didaktiker wider Willen?

Pädagogische Korrespondenz (1998) 23, S. 76-83



Quellenangabe/ Reference:

Drühl, Sven; Geier, Thomas: Didaktik des Durchbruchs. Dietmar Kamper ein Didaktiker wider Willen? - In: *Pädagogische Korrespondenz* (1998) 23, S. 76-83 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-84660 - DOI: 10.25656/01:8466

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-84660>

<https://doi.org/10.25656/01:8466>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

DAS GESPRÄCH

- 5 *Michael Parmentier / Andreas Gruschka*
Der Pädagoge als Intellektueller
Erinnerungen an Klaus Mollenhauer

DAS AKTUELLE THEMA I

- 25 *Oskar Klemmert*
It's Teamtime
Jenseits des Führerprinzips?

DAS AKTUELLE THEMA II

- 37 *Martin Heinrich*
Vom Überlebenskampf des Homo Faber
Zum technokratischen Mythos der »zukunftssichernden Bildung«
in der öffentlichen Diskussion um TIMSS

DIDAKTIKUM I

- 53 *Karl-Heinz Dammer*
Always look on the bright side of death
»Death Education« als Lebenshilfe?

DAS HISTORISCHE LEHRSTÜCK

- 60 *Andreas Gruschka / Martin Heinrich*
Platons vergessene Kinder
Zur Differenz von Didaktik, Erziehung und Bildung
in Platons Höhlengleichnis

13.11.98
f. Klemmert

DIDAKTIKUM II

- 76 *Sven Drühl / Thomas Geier*
Didaktik des Durchbruchs
Dietmar Kamper ein Didaktiker wider Willen?

AUS DEN MEDIEN

- 84 *Andreas Gruschka*
Kleider machen Leute
Das Abweichende als das neue Ideal

AUS DEM GESTRÜPP DES INSTITUTIONALISMUS

- 93 Das Praktikum

VERMISCHTES I

- 95 *Michael Tischer*
Glosse über das Denken

Sven Drühl / Thomas Geier

Didaktik des Durchbruchs

Dietmar Kamper ein Didaktiker wider Willen?

I

Angesichts der fortdauernden Debatte um die Postmoderne war es eine Frage der Zeit, bis sich deren Theoretiker auch zur Didaktik äußern würden. Der Berliner Pädagoge und Soziologe Dietmar Kamper, publizistische Speerspitze postmoderner Herausgeberschaft, hat sich vielfach mit Fragen nach der Wechselwirkung von Wahrnehmung, Einbildungskraft und Phantasie auseinandergesetzt. In einem Gespräch mit der pädagogischen Zeitschrift »Kunst und Unterricht« präsentierte er nun seine Version einer als postmodern zu verstehenden Didaktik. Seinen Vorschlag etikettiert er nicht mit diesem umstrittenen Terminus, doch Signalwörter wie Offenheit, Vieldeutigkeit, Paradoxie, Inkommensurabilität und die im Interview angeführten Argumente verweisen deutlich auf den Postmoderne-Diskurs der späten achtziger und frühen neunziger Jahre.

Kamper attestiert dem Denken der heutigen Gesellschaft, sich durch die Verwendung technischer Apparaturen einengen und normieren zu lassen. Ziel des Denkens sei die eindeutige Berechnung und der instrumentelle Nutzen, dem sich Menschen wie Dinge unterwerfen müßten. Gegenwärtig gebe es zahlreiche hypostasierende Mechanismen, die die Menschen einsperrten: Realabstraktionen, verdinglichte Begriffe, abstrakte Überformungen ihrer Sinnlichkeit. Dadurch käme es zu einer Fixierung der Begriffe auf Eindeutigkeit und damit beschränkten die Menschen ihre Erkenntnismöglichkeiten. Die moderne Kunst dagegen sei mit ihren Überraschungseffekten ein ausgezeichnetes Mittel, in nicht-begrifflicher Weise solchermaßen eingengte Wahrnehmungsprozesse zu verändern. Für den Menschen gelte es heutzutage mehr denn je, die ihm verlorengegangene sinnliche Souveränität wiederzuerlangen. Nicht der Sinn, sondern die Sinne sollten gefragt sein. Statt am Erzielen von eindeutigen Ergebnissen des Denk- und Gestaltungsprozesses sollten sich die Erkenntnismöglichkeiten an einer pluralen Wahrnehmung der Welt orientieren. Vieldeutigkeit müsse an die Stelle der Eindeutigkeit treten. Kamper sieht gerade in der Revitalisierung der Sinne im Bereich der Kunst Möglichkeiten des Ausstiegs oder besser – des Ausbruchs aus den erstarrten Verhältnissen. Die Erweiterung von Wahrnehmung gilt jedoch nicht allein für die Gegenstände der Kunst, sondern Offenheit von Sinnesindrücken soll an die Stelle der Eindeutigkeit eines Sinnes in bezug auf jegliche Gegenstände möglicher Erkenntnis treten.

Wollte man die von Kamper aufgestellten Diagnosen für die Konzeption einer eigenständigen Didaktik nutzen und die Forderung nach Offenheit ernst nehmen, könnte das folgende Konsequenzen nach sich ziehen: Wenn prinzipiell alle Zugangsweisen, sich mit Gegenständen zu beschäftigen, gleichberechtigt sind, könnte auf

eine übergeordnete eindeutige Herangehensweise verzichtet werden. Durch Dekonstruktion des eindeutigen Sinnes hin zur Wahrnehmung von Pluralität verlöre auch die Frage nach einer vor anderen ausgezeichneten Methode der Vermittlung ihre Bedeutung, denn diese wäre ebenfalls nicht mehr eindeutig zu bestimmen und jedes Individuum könnte wählen, welche Methode es als die sinnvollste erachte. Vermittler und Vermittlungsinstitutionen als Sinnstifter würden überflüssig, da nicht durch Dritte organisierte und gesteuerte, individuelle Wahrnehmung und Erfahrung an ihre Stelle träten. Selbsterziehung durch Wahrnehmungsschulung im bevorzugten Medium der Kunsterfahrung wäre die Folge.

Statt aus dieser Perspektive dekonstruktiver Kritik die bisherigen Formen der Vermittlung zu zersetzen, setzt Kamper überraschend auf einen als konstruktiv verstandenen Entwurf in der Überzeugung, eine gelingende Praxis postmoderner Didaktik zu ermöglichen.

II

»Als ich meine Veranstaltungen im vergangenen Semester ankündigte, hatte ich Mühe, das zu bezeichnen, was ich eigentlich wollte. Ich hab's dann genannt: Ästhetik als Performance. Das ist ein Versuch, einen Lernprozeß zu veranstalten, der selbst Formen dessen ausprobiert, worüber gesprochen wird. Also wenn wir über Wahrnehmung sprechen, dann soll in der Veranstaltung selbst auch wahrgenommen werden können, was natürlich im Hörsaal nicht einfach ist. Das ging nur mit Hilfe von paradoxen Wortwendungen, die ich bewußt eingesetzt habe, um ein Erstaunen, um eine Verwunderung zu erregen und darüber dann durch Nachfragen und im Gespräch hin und her auf bestimmte Dinge zu sprechen zu kommen, die ich mir vorgenommen hatte. Man kann das, was ich beabsichtige, nicht durch Wissensvermittlung allein machen, man muß den Zuhörer in einen Engpaß des Verstehens treiben, wo er unwillig wird und Widerstände produziert, wo eine Art Übertragung passiert, mit deren Gegenübertragung ich dann arbeiten kann« (Kamper 1993, S. 43).

Kampers Didaktik zeigt sich zunächst psychoanalytisch motiviert: Der Unterrichtende erzeugt zuerst mit Hilfe von sich widersprechenden, paradoxen Aussagen einen »Engpaß des Verstehens« auf Schülerseite. Darauf folgt eine Phase, in der die Schüler widerständig werden; sie artikulieren ihre Verwunderung und ihr Erstaunen über solche Aussagen. Die Reaktionen der Schüler beschreibt Kamper mit dem psychoanalytischen Begriff der Übertragung und die Thematisierung der Widerstände gegenüber den sprachlichen Paradoxien mit dem der Gegenübertragung. Übertragung ist in der Psychoanalyse diejenige Phase, in der der Patient seine Affekte in Form von Widerständen und Aggressionen auf den Therapeuten überträgt. Die Arbeit des Analytikers mit den Affekten ist die Gegenübertragung.¹ Das psychoanalytische Modell kann für Kamper zum Ausgangspunkt von Unterricht werden, weil in den Widerständen der Schüler sich das jenseits der Verdrängungsleistung zu findende Unbewußte, das sogenannte Andere der Vernunft zeigen soll, das er im Unterricht herausarbeiten will. Das Ziel der Kultivierung des Unbewußten korrespondiert mit dem, die Phantasie zu mobilisieren. Kamper will auf diese Weise die durch instrumentelle Vernunft ausgeschlossenen Wege des Wahrnehmens wieder erfahrbar machen.

In seinem Programm der »Ästhetik als Performance« geht es darum »ins Offene zu gelangen« (vgl. Kamper 1993, S. 42). Dadurch sollen neue Erkenntnisbereiche eröffnet werden, die dem Erkennenden bisher verstellt gewesen seien. Von dieser Öffnung verspricht sich Kamper die präzise Wahrnehmung der Not des Identitätsdenkens, die durch eine Re-Lektüre der Geschichte der Vernunft erreicht werden soll. Historisch sei das Identitätsdenken stets verknüpft mit der Herrschaft des instrumentellen begrifflich-rationalen Denkens erschienen, das die sinnlichen Wahrnehmungen systematisch abgewehrt und unterdrückt habe. Damit hat sich laut Kamper der Mensch von seinen ursprünglichen Fähigkeiten entfremdet. Die Re-Lektüre dient nun ihrerseits dazu, den Verdrängungseffekt des instrumentellen Denkens aufzuarbeiten und das Andere der Vernunft sichtbar werden zu lassen. Die Didaktik des Durchbruchs wäre die Revokation des Anderen mit Hilfe von Sinnlichkeit und Emotionalität. Kamper beruft sich hier auf die ursprünglich stärkere Betonung der Sinnlichkeit von Wahrnehmungsprozessen, ausgedrückt im antiken griechischen Begriff αἴσθησις (*aisthesis*). Ausgezeichnete Medien der sinnlichen Erfahrung des Anderen sind Kunst und Literatur (vgl. Kamper 1995, S. 7–36).

Der Pädagoge Kamper erklärt, nicht jede Wahrnehmung sei in diskursiven Begriffen zu erfassen und verweist auf den vielzitierten fruchtbaren Moment im Bildungsprozeß:

»Das Interessante und das Fruchtbare, also das, was weiterführt, kann nicht gelehrt werden. Das, was die Studenten zu lernen haben, entspricht niemals dem, was die Professoren zu lehren haben. Und umgekehrt: Es gibt eine unüberbrückbare Kluft zwischen Studium und Lehre, die sich nur in unplanbaren, unwahrscheinlichen Brückenschlägen schließt. Die Situation, in der diese Unmöglichkeit auftritt, das ist der fruchtbare Moment« (Kamper 1993, S. 43).

III

Kamper verwebt in bester pädagogischer Absicht die Bereiche Psychoanalyse, Kunst, Ästhetik, Wahrnehmung, Bildung, Didaktik und Unterricht zu einem vordergründig neuartig erscheinenden Didaktikkonzept. Indem er sich im Interview den Fragen nach der Lehre stellt, versucht er, seine Didaktik des Durchbruchs als offenes Unterrichtskonzept vorzustellen. Dennoch scheint zwischen den Zeilen in seiner Argumentation ein eher traditionelles denn ein modernes Didaktikverständnis durch. Man könnte einwenden, daß es sich nur um einen Interviewtext und nicht um eine durchkomponierte, von Unstimmigkeiten gereinigte Passage aus einem Buch handle und somit gerechterweise ein anderer Maßstab anzulegen wäre. Wir wollen im Gegenzug davon ausgehen, daß ein versierter Pädagoge mit einer bestimmten Grundhaltung, auch wenn er spontan auf Fragen antworten soll, die ihm vorher nicht bekannt sind, keine Meinung vertritt, die zu seiner sonstigen öffentlichen Inszenierung als postmoderner Denker völlig konträr steht.

Das, worum es laut Kamper immer im Unterricht geht, nämlich ins Offene zu gelangen, wird freilich von seiner Didaktik keineswegs eingelöst. Nicht Offenheit wird produziert. Stattdessen wird der versprochene Durchbruch, der mit Hilfe einer Überraschungserfahrung erreicht werden soll, als geplanter seines offenen Moments

beraubt. Wenn Kamper Veranstaltungen fordert, in denen ausdrücklich Überraschungen stattfinden sollen und diese lediglich darauf hinauslaufen, daß er sich mit erwartbaren Unmutsäußerungen von Studenten zufrieden gibt, ist das im Vergleich zu Kampers Anspruch selbst eine pädagogische Überraschung. Als er nämlich von einem gemäß seiner Didaktikkonzeption zum Widerspruch verleiteten Studenten einen Text bekommt, der seine Aussagen bezüglich der Planbarkeit von Überraschungen in Hochschulvorlesungen zu widerlegen versucht, spricht Kamper davon, daß dieser Text des Studenten genau das Ergebnis sei, das er erwartet habe. Seine Aussage »Der Text, der inhaltlich meinen Willen bestreitet, ist als Ergebnis selbst die Überraschung« (Kamper 1993, S. 43) ist widersprüchlich. Was Kamper bereits didaktisch geplant und erwartet hat, ist gleichzeitig die versprochene Überraschung. Sie müßte somit nicht nur für den Studenten, sondern auch für ihn selbst nicht zu erwarten gewesen sein. Die Produktion eines kritischen Textes innerhalb eines Hochschulseminars allein kann wohl kaum die von Kamper versprochene Überraschung gewesen sein. Überraschend wäre doch vielmehr eine studentische Handlung, die im Hochschulkontext sonst nicht üblich ist. Denkbar wäre ein dem Ort und der Situation völlig unangemessenes Verhalten. Dies müßte eigentlich auch für Kamper stärker der Forderung nach einer Überraschung im Seminar entsprechen, denn er möchte nach eigener Aussage aus den erstarrten Verhältnissen in Hochschulveranstaltungen ausbrechen. Doch die einzige Reaktion des Studenten ist ein Text, der versucht, den Seminarleiter zu widerlegen. Diese Überraschung ist erstaunlich dürftig.

Die Formulierung der Zielsetzung seiner angeblich offenen Didaktik des Durchbruchs widerspricht seinem Willen, den Unterrichtsverlauf nicht aus der Hand zu geben: Nach der einführenden Paradoxie und dem darauf folgenden Widerspruch möchte er »im Gespräch hin und her auf bestimmte Dinge zu sprechen kommen, die [er sich, Zus.d.Verf.] vorgenommen hatte« (Kamper 1993, S. 43). Die Arbeit mit den Studentenreaktionen steht dabei in der Tradition, ein Unterrichtsgespräch unauffällig dahin zu lenken, wo nach Ansicht des Lehrers der Kern des Problems liegt. Es scheint, als hätte Kamper Angst davor einzulösen, was er fordert. Ginge es tatsächlich um Offenheit, müßten die vorausgeplanten Inhalte über Bord geworfen werden und der Unterricht wäre nicht zu steuern. Der unterrichtende Lehrer müßte auf die Planbarkeit seines Unterrichts verzichten, weil sich der Unterrichtsgegenstand durch die Einsprüche und Beiträge der Lernenden veränderte. Mit dem Text des Studenten stünde dann Kampers Ansatz selbst zur Disposition. Doch nichts dergleichen geschieht, sondern Kamper läßt immer nur zu, was er in sein Unterrichtsschema integrieren kann.

Welchen Sinn macht das Versprechen von Offenheit, wenn diese offenkundig für einen herkömmlichen Unterrichtsverlauf planbar gemacht wird?

Die im Diskurs der Postmoderne äußerst beliebte Paradoxie wird von Kamper didaktisch instrumentalisiert: Zu Beginn seines Unterrichts stellt sie nicht mehr als einen spannenden, effektvollen Einstieg dar und wird damit in ihrer Funktion genau berechnet und taktisch geschickt plaziert. Arbeitete man glaubwürdig mit einer Paradoxie, könnte man in der Tat nicht vorherbestimmen, welchen Widerspruch sie provozieren wird. Doch genau dieses Vorherbestimmen ist Kampers Anliegen, denn er hat sich vorab zurecht gelegt, worauf er später zu sprechen kommen möchte. Er setzt

in seiner Didaktikkonzeption also auf Altbewährtes. Die solchermaßen provozierte Motivationssteigerung der Lernenden durch Verunsicherung oder Verwunderung wäre im Sinne Kampers nur insofern für den Unterricht legitim, als sie nicht bloß zum ersten Schritt gemacht wird, also nicht zu einer Methode des Einstiegs in ein Thema verkommt, da sie für ihn Teil der zu begreifenden Sache selbst sein müßte.

Der von Kamper eingeforderte Widerspruch der Studenten ist demgegenüber bloß ein inszenierter Showeffekt. Er soll letztlich beweisen, daß auch die Studenten sich bereits des Identitätsdenkens bedienen und deshalb versuchen, eine Paradoxie nicht als solche stehen zu lassen, sondern sie zur Eindeutigkeit hin aufzulösen. Fragen verlangen laut Kamper eindeutige Antworten. Daher sei er auch ständig auf der Suche nach »Antworten, die besser sind als die Fragen und die ›schlußendlich‹ die Fragen kaputtmachen. Also auf der Suche nach Antworten, die offener sind, als die Fragen es für möglich halten« (Kamper 1993, S. 42). Die Studenten sind seiner Meinung nach der Ansicht, jede aufgeworfene Frage müsse eindeutig beantwortet werden und reagieren deshalb mit affektivem Widerspruch auf offensichtliche Paradoxien. Kamper möchte, indem er ihnen deutlich macht, daß es keine eindeutige Antwort auf Fragen gibt, zeigen, daß es lediglich inkommensurable, also miteinander unvereinbare Sichtweisen oder Einsichten gibt. Im Sinne der zu erzeugenden Offenheit soll die Möglichkeit bestehen, Antworten nebeneinander stehen zu lassen. Sein Motto scheint zu lauten: Die Sache selbst ist widersprüchlich, also müssen wir uns auch widersprüchlich zu ihr verhalten.

Kamper zielt auf eine Meinungspluralität, die eine sie transzendierende Einsichtsmöglichkeit verneint: »Wie bei jedem Streit von Belang endet er damit, daß man die Unvereinbarkeit, die Inkommensurabilität von Einsichten und Erkenntnissen heute einsieht und erkennt« (Kamper 1993, S. 43). Einbildungskraft und Phantasie müßten mobilisiert werden, damit sich die durch das Identitätsdenken ausgeschlossenen Wahrnehmungsformen wieder etablieren könnten. Kamper spielt hier das Fühlen gegen das Denken aus, verzichtet in seinem Unterricht, in dem es thematisch um Wahrnehmung geht, auf kritische Reflexion, indem er, die Forderung in den Vordergrund stellt, selbst wahrzunehmen. Die Diagnose, das Denken habe sich einengen lassen, wird gestellt, damit Kamper sich als Retter inszenieren und eine heilende Offenheitstherapie vorschlagen kann: Laß deiner Phantasie freien Lauf! Dadurch gibt er den kritisch-wissenschaftlichen Anspruch auf, sich rational mit Gegenständen auseinanderzusetzen, soweit es überhaupt noch darum gehen soll, diese begrifflich einholen zu wollen.

Wenn das, was der Lehrer zu lehren hat, wirklich nicht dem entspricht, was die Schüler zu lernen haben, stellt sich die Frage nach der Auswahl dessen, worauf Kamper sich zuletzt beruft: das nämlich, was zu besprechen er sich vorgenommen hatte. Erklärte Kamper seine didaktische Ohnmacht nicht nur vordergründig, um dann konventionell zu unterrichten, sondern grundsätzlich, könnte er nicht mehr auf einen konstruktiven Vorschlag einer Didaktik des Durchbruchs setzen und verschleierte nicht die Übereinstimmung mit traditionellen Didaktikkonzeptionen, in denen durch die Anwendung einer bestimmten Methode jeder beliebige Gegenstand vermittelt werden soll. Damit hat Kamper zugleich das möglich scheinende kritische Potential einer Offenheit von Didaktik verspielt.

Durch die bloße Wahrnehmung der Dinge ist generell noch nichts bezüglich der Übereinstimmung zwischen ihr und der Sache ausgesagt, denn diese erscheint jedem Menschen anders. Für den Menschen liegen die Strukturen der Welt nicht plan vor Augen, sondern er muß immer wieder versuchen, mittels des begrifflichen Denkens in den Wissenschaften die den Objekten der Außenwelt innere, substantielle Struktur herauszuarbeiten. Die Wahrnehmung der Gegenstände ist zunächst eine Relation, die Art und Weise, wie dem Subjekt die Objekte erscheinen. Sie ist abhängig von der Beschaffenheit des Gegenstands und den Erkenntnisleistungen und -fähigkeiten des Subjekts.

Kamper umgeht mögliche skeptische Argumente gegen die Pluralität von sich widersprechenden individuellen Wahrnehmungen und erklärt die Relation der Wahrnehmungen zur Substanz der Dinge. Er hypostasiert die verschiedenen Zugangsweisen zum eigenständigen Inhalt und steht damit in bester Didaktiktradition, denn diese benötigt die pluralen Zugangsweisen, um sich einen eigenständigen Bereich in den Wissenschaften – dem einer von den Inhalten losgelösten Methode – zu sichern.²

Seine didaktische Vorgehensweise ist rein taktisch. Der Widerspruch, den er bei den Lernenden hervorrufen möchte, bleibt psychologisch ein affektiver und ist von der Struktur nicht von alten unaufgeklärten Lehrerspielchen zu unterscheiden: Man provoziere den schlechten Schüler durch besondere Strenge und gekonnt eingestreuten Zynismus, bis er sich zu wehren versucht und dadurch motiviert wird, seine Leistungen zu verbessern, um es dem Lehrer mal richtig zu zeigen.

Deshalb ist auch die Verwendbarkeit des psychoanalytischen Modells von Übertragung und Gegenübertragung im Unterrichtsgeschehen zu bezweifeln. Die Frage stellt sich, ob die Studenten die zu analysierenden und zu therapierenden Patienten sind, bzw. der Professor der behandelnde Analytiker und das Seminar die berühmte Couch? Psychologische Schulung kann natürlich niemandem, der in Lehr- und Lernsituationen agieren muß, schaden, dennoch ist die direkte Übertragung einer therapeutischen Methode auf die Didaktik, in der es um die Vermittlung von Inhalten anstatt um die Heilung psychischer Krankheiten gehen soll, unangemessen. Kamper läßt hier seine Motive im Dunkeln, denn dem Dekonstruktivisten sollte schon die psychoanalytische Fachliteratur aufgefallen sein, in der das Verfahren der Übertragung und Gegenübertragung als zu manipulativ kritisiert worden ist (vgl. Schorr 1993, S. 686). Es weist einen Moment von Herrschaft auf: Indem der zu heilende Student nicht über das Verfahren oder die Methode aufgeklärt wird, ist er dieser letztlich ausgeliefert. Hier offenbart Kamper wiederum sein traditionelles Verständnis von Didaktik und Unterricht, denn der Professor muß didaktische Tricks anwenden und verweigert damit die Einsicht in seine unterrichtliche Vorgehensweise. Solche Tricks verweisen immer auf die Zwangssituation, in der Unterricht stattfindet. Unter den Voraussetzungen dieses Zwanges nähert sich die von Kamper beschworene Offenheit derjenigen einer geschlossenen Anstalt an.

Ein Pädagoge wie Kamper weiß, daß man einige erziehungswissenschaftliche Grundeinsichten nicht unterschlagen darf. Daß in einer Didaktik allein durch die systematische Darstellung des zu verhandelnden Stoffes das Interessante und Fruchtbare im Bildungsprozeß nicht vermittelt werden kann, ist keine neue Einsicht. Christoph Türcke hat darauf verwiesen, daß der fruchtbare Moment, den Friedrich

Copei in die pädagogische Literatur einführte, nicht durch sorgfältige Vorbereitung gewährleistet werden kann.³ Kamper räumt zwar ein, daß das Fruchtbare nicht zwingend arrangiert werden kann, doch meint er es durch gezielte Provokationen mit Hilfe der Paradoxie heraufbeschwören zu können. Er übersieht somit den blinden Fleck aller pädagogisch-didaktischen Bemühungen und bleibt ersatzweise beim Postulat der pluralen Zugangsweisen zum Gegenstand stehen. Der fruchtbare Moment wird für Kamper nicht zum Ausgangspunkt immanenter Kritik an gezielten Vermittlungsbemühungen, sondern statt dessen als Argument zur Rechtfertigung seiner Didaktik benutzt.

Die Behauptung, daß das, was die Studenten zu lernen haben, niemals dem entspricht, was die Professoren zu lehren haben (vgl. Kamper 1993, S. 43), weist Kamper nur vordergründig als Didaktikkritiker aus, demzufolge Unterricht eine

Situation darstellt, in der man letztlich seine didaktische Ohnmacht erklären muß. Seine Formulierung affirmiert bloß den pädagogischen Zeitgeist, da die vorliegende didaktische Konzeption weit hinter ihr theoretisch gefordertes kritisches Potential zurückfällt.

Kamper scheint den Selbstbetrug zu bemerken und darum wirken seine Schlußbemerkungen zur Didaktik auch eher esoterisch. Nach der erneuten Beteuerung, den Umstand der systematisch fehlschlagenden Vermittlung zu kennen, verwandelt

Kamper seine Didaktik des Durchbruchs in eine scheinbar religiös inspirierte Didaktik des Wunders, denn »wunderbarerweise haben nach einiger Zeit doch die Meisten verstanden, worauf es ankommt« (Kamper 1993, S. 43). Hier erklärt Kamper nun wirklich seine didaktische Ohnmacht, freilich nicht in dem Sinne, in dem er sie zuvor eingestanden hat. Wenn durch ein Wunder die Schüler das verstanden haben, worauf es ankommt, bedarf es wirklich keiner weiteren pädagogischen oder didaktischen Anstrengung.

ANMERKUNGEN

- 1 Vgl. Die Ausführungen zum Begriff der Übertragung von Manfred Heck. In: Schorr 1993, S. 686–688.
- 2 Vgl. die fundamentale Didaktikkritik von Türcke in: Türcke 1994, S. 8–16.
- 3 Vgl. Türcke 1994, S. 20. Fußnote 29.

LITERATUR

- Kamper, Dietmar: Der Keil. In: Zur Geschichte der Einbildungskraft. Reinbeck 1990.
- Ders.: »Zwischen der Logik des Selben und der Wahrnehmung des Anderen«, ein Interview mit Dietmar Kamper. In: Kunst und Unterricht. Heft 176, 1993. S. 42–45.
- Ders.: Unmögliche Gegenwart. München 1995.
- Schorr, Angela (Hrsg.): Handwörterbuch der angewandten Psychologie. Bonn 1993.
- Türcke, Christoph: Vermittlung als Gott. Lüneburg 1994.